

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij Hrvatskoga jezika i književnosti i pedagogije

Sabina Matijević

Pisane vježbe u nastavi jezičnoga izražavanja

Diplomski rad

Mentorica:

prof. dr. sc. Ana Pintarić

Sumentorica:

doc. dr. sc. Vesna Bjedov

Osijek, 2014.

Sažetak

U radu se donosi pregled pisanih vježba u nastavi jezičnoga izražavanja koje se mogu podijeliti na gramatičko-pravopisne i stilsko-kompozicijske vježbe. Gramatičko-pravopisne pisane vježbe čine gramatičke, leksičke i pravopisne (ortografske) vježbe. Cilj je gramatičkih vježba učenje hrvatskoga standardnoga jezika na praktičnoj komunikacijskoj razini. Leksičke vježbe pomažu učenicima pri bogaćenju rječnika i razvijanju osjetljivosti za odnose među riječima u rečenici, upoznaju učenike s podrijetlom riječi, mogućnostima tvorbe novih riječi, kao i s vremenskom, područnom i funkcionalnom raslojenošću leksika. Pravopisne (ortografske) vježbe prisutne su u učenikovu školovanju od samog početka. Osim za usvajanje pravopisnih pravila, osobito njihove primjene, važne su i za razvoj učenikova pamćenja i grafomotorike. Stilsko-kompozicijske vježbe možemo podijeliti na vježbe opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, raspravljanja i upućivanja. Važna je njihova uloga u razvoju učenikovih sposobnosti zapažanja, istraživačkog duha, analize, zaključivanja, uopćavanja, odvajanja bitnoga od nebitnoga, bogaćenju leksika, pripremanju učenika za učenje, razvijanju kritičkog mišljenja, uočavanju uzročno-posljedičnih veza i osobito u razvoju pismenosti.

Ključne riječi: *pisane vježbe, jezično izražavanje, nastava*

SADRŽAJ

1. UVOD	3
2. NASTAVA JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA.....	4
3. JEZIČNE DJELATNOSTI	7
4. MOTIVACIJE ZA PISMENO IZRAŽAVANJE	9
5. PISANE VJEŽBE	10
5.1. Gramatičko-pravopisne pisane vježbe	10
5.1.1. Gramatičke pisane vježbe.....	10
5.1.2. Leksičke pisane vježbe.....	11
5.1.3. Pravopisne (ortografske) vježbe	12
5.1.3.1. Pisani diktati	12
5.1.3.2. Učenički sastavak u pisanome izražavanju	14
5.2. Stilsko-kompozicijske pisane vježbe	16
5.2.1. Vježbe opisivanja	16
5.2.2. Vježbe pripovijedanja.....	19
5.2.3. Vježbe tumačenja	22
5.2.4. Vježbe raspravljanja	23
5.2.5. Vježbe upućivanja	25
6. ZAKLJUČAK	26
POPIS LITERATURE	27
POPIS IZVORA	27

1. UVOD

Tema su rada pisane vježbe u nastavi jezičnoga izražavanja, zato se prvo donose najvažnije informacije o nastavi jezičnog izražavanja, a zatim se rad bavi jezičnim djelatnostima od kojih je jedna i glavnim predmetom rada. Pisanje je složena jezična djelatnost, zato je potrebno stalno ju razvijati pisanim vježbama. Budući da pisanje učenicima nije lako, važno ih je motivirati. Različiti su načini motivacije učenika za pismeno izražavanje. To može biti razgovor, glazbeno ili likovno djelo, pjesnički ili prozni tekst i još mnogo drugih izvora. Pregled pisanih vježba donosi se na temelju literature, osobito na temelju podjela koje su dali Stjepko Težak, Dragutin Rosandić, Dunja Pavličević-Franić i Karol Visinko. Prema podjelama navedenih autora, pisane vježbe mogu se podijeliti u dvije glavne podskupine – gramatičko-pravopisne i stilsko-kompozicijske vježbe. Gramatičko-pravopisne pisane vježbe čine gramatičke, leksičke i pravopisne (ortografske) vježbe, a stilsko-kompozicijske vježbe dijele se na vježbe opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, raspravljanja i upućivanja.

2. NASTAVA JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA

Budući da su tema rada pisane vježbe u nastavi jezičnog izražavanja, u ovom će poglavlju biti riječi o nastavi jezičnoga izražavanja kao predmetnome području Hrvatskoga jezika. Nastava jezičnoga izražavanja zastupljena je od početka osnovnoškolskog pa sve do kraja srednjoškolskog obrazovanja. „Sadržajem obuhvaća jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja u različitim funkcionalnim i književnoumjetničkim tekstovima te sustavno provođenje usmenih i pismenih jezičnih vježbi sa svrhom poticanja i razvoja stvaralačkih izražajnih mogućnosti učenika.“ (Pavličević-Franić, 2005.:114.) Sadržaji nastave jezičnog izražavanja prožimaju se i dopunjuju s ostalim predmetnim područjima Hrvatskoga jezika prema načelu unutarpredmetnog povezivanja, kao i s ostalim nastavnim područjima prema načelu međupredmetnoga povezivanja. (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.)

Karol Visinko (2010.) ističe da se srednjoškolski ustroj Hrvatskoga jezika nastavlja na osnovnoškolski, no razlika je u tome što se u srednjim školama radi prema *Okvirnim nastavnim programima* iz 1997. godine. U tim programima medijska kultura nije zastupljena, književnost se proučava kronološki (ne više tematski kao u osnovnoj školi), obrađuje se povijest hrvatskoga jezika i jezične discipline. Osnovni cilj Hrvatskoga jezika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju jest razvijanje učenikove komunikacijske jezične kompetencije. (Visinko, 2010.) Sva predmetna područja sudjeluju u razvoju te kompetencije, no jezično izražavanje objedinjuje znanja iz ostalih područja jer „...se bavi govornom i pisanom uporabom hrvatskoga jezika na recepcijskoj, produkcijskoj i interakcijskoj razini.“ (Visinko, 2010.: 10.)

Dragutin Rosandić (1970.) podijelio je nastavu pismenosti u tri etape s obzirom na učenikovu dob. Prva etapa obuhvaća razdoblje do učenikove desete godine, druga od desete do četrnaeste godine, a treća počinje učenikovom petnaestom godinom. Doživljajno-spoznajne mogućnosti učenika različite su u pojedinoj etapi te utječu na izbor oblika i sadržaja u nastavi pismenosti. Takav način oblikovanja nastave pismenosti temelji se na načelu postupnosti. Dragutin Rosandić (1970.) u prvoj etapi ističe ludički trenutak i intelektualni realizam. U toj etapi najzastupljenije su pisane vježbe u obliku odgovora na pitanja, nadopunjavanja teksta i diktata, ali i samostalni opisi i pripovijedanje. U drugoj su etapi učenici skloni analiziranju i mašta im je vrlo aktivna pa se u nastavi pismenosti primjenjuju slobodni pismeni sastavci kao što su opisivanje, pripovijedanje, raspravljavanje i prikazivanje. Treća etapa osobita je jer predstavlja završetak školovanja u obliku na koji su se učenici naviknuli. Mnoge se promjene događaju i u učenikovu svijetu i u njemu samome, stoga u pismenom stvaralaštvu vlada raznovrsnost oblika (deskripcija,

naracija, dijalog, monolog, pismo, putopis, književna interpretacija, referat, esej...). (Rosandić, 1970.)

Pri izboru sadržaja pisanih vježba u nastavi jezičnoga izražavanja važno je načelo interesa. Sadržaji pisanih vježba trebaju biti vezani uz učenikov svijet, njegove doživljaje i emocije. (Rosandić, 1970.)

S obzirom na to da gotovo svi školski predmeti sudjeluju u razvoju učenikova jezičnoga izražavanja, upravo se u nastavi jezičnoga izražavanja očituje važnost načela cjelovitosti nastave. Osim iz nastave Hrvatskoga jezika, mogu se i iz ostalih školskih predmeta crpiti poticaji, inspiracija i sadržaji za učenikovo pismeno stvaranje. U tu se svrhu mogu upotrijebiti različita glazbena ili likovna djela, ali i povijesni sadržaji, teme iz prirodnih znanosti i drugo. Za nastavu pismenosti važna je i unutarnja korelacija, tj. „...odnos nastave pismenosti prema nastavi gramatike, nastavi stilistike, nastavi govornih vježbi i nastavi književnosti.“ (Rosandić, 1970.: 150.) Razumljivo je da je nemoguće graditi pismeno izražavanje bez poznavanja gramatičkih zakonitosti. Također, neizbježna je isprepletenost govornih i pisanih vježba u nastavi izražavanja, baš kao što se u svakodnevnom životu isprepleću usmeni i pismeni izraz. Književnost učeniku predstavlja uzoran primjer jezičnog izraza, ali i inspiraciju. U nastavi jezičnoga izražavanja književna djela često služe kao predlošci za uvježbavanje i učenikovo pismeno stvaranje.

Nastava jezičnog izražavanja nije se uvijek smatrala jednakovrijednom nastavi jezika i književnosti. Zvonimir Diklić (1977.) navodi da prema tradicionalno-formalističkim pristupima jezično izražavanje ne čini samostalno predmetno područje, već je sadržano u nastavi gramatike i književnosti, kao i u cjelokupnoj nastavi. Sa stajališta integracije nastava izražavanja odvija se samo u sastavu nastave gramatike i književnosti. (Diklić, 1977.) Ti pristupi zanemaruju načelo postupnosti pri oblikovanju nastave izražavanja, njezinu metodiku i odgojno-obrazovnu funkciju. Funkcionalno-strukturalni pristup priznaje nastavu izražavanja kao samostalno predmetno područje, temelji se na načelu postupnosti, ističe važnost unutarnje korelacije, tj. povezivanja nastave gramatike i nastave književnosti s nastavom jezičnog izražavanja. (Diklić, 1977.) Također, ističe i međupredmetnu korelaciju u smislu tematskih izvora (različiti povijesni događaji, umjetnička djela i sl.). (Diklić, 1977.) Stjepko Težak (1996.) ističe lingvističko-komunikacijski pristup koji se često primjenjuje u osnovnim školama. Prema tom se pristupu jezična teorija prožima s praktičnim komunikacijskim potrebama učenika. (Težak, 1996.)

Karol Visinko (2010.) smatra da bi se položaj jezičnoga izražavanja u nastavi hrvatskoga jezika poboljšao kada bi se standardizirao okvirni broj sati predmetnih područja. Ono je usko povezano s ostalim predmetnim područjima Hrvatskoga jezika i dobro je da se njegove teme integriraju u

svaki nastavni sat, no potreban je i određeni broj sati koji će biti namijenjen samo jezičnom izražavanju.

3. JEZIČNE DJELATNOSTI

Nastava jezičnog izražavanja bavi se različitim jezičnim djelatnostima – slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem, a Dragutin Rosandić (2002.) i Karol Visinko (2010.) ovdje ubrajaju i prevođenje koje se ostvaruje u odnosu standardnog jezika i idioma jednoga od njegovih narječja. U ovom će poglavlju biti riječi o jezičnim djelatnostima jer je pisanje, jedna od jezičnih djelatnosti, vrlo važno za temu rada, dok su ostale jezične djelatnosti u neposrednoj vezi s pisanjem.

Slušanje je čovjekova prva jezična djelatnost i temelj za razvoj svih ostalih jezičnih djelatnosti. Dunja Pavličević-Franić (2005.) ističe da je za slušanje kao jezičnu djelatnost neophodan dobar *govorni sluh*, a on se sastoji od *fizičkog sluha*, *fonemskog sluha* i *melodijskog sluha*. Pod pojmom *fizički sluh* podrazumijeva se čovjekova sposobnost auditivne recepcije pod pretpostavkom da osoba nema slušnih poteškoća. Dok je *fizički sluh* podjednak kod svih ljudi (koji nemaju oštećenja slušnog aparata), *fonemski* je *sluh* kod nekih ljudi slabije, a kod nekih bolje razvijen. On se odnosi na sposobnost proizvodnje i razlikovanja glasova (fonema) nekog jezika. *Melodijski sluh* također nije jednako razvijen kod svih ljudi, stoga netko lakše, a netko teže usvaja i razlikuje ritam govora, tempo govora, izmjenu naglašenih i nenaglašenih jedinica govora, uzlaznost ili silaznost tonova u melodijskoj liniji rečenice, tj. jednom riječju intonaciju. (Pavličević-Franić, 2005.) Upravo razvijenost te sastavnice *govornog sluha* utječe na to hoćemo li govoreći strani jezik upotrebljavati pravilnu intonaciju toga jezika ili ćemo u strani jezik unositi intonacijska obilježja materinskoga jezika.

U čovjekovu jezičnom razvoju nakon slušanja slijedi govorenje. „Iako nije prva, govor je osnovna ljudska djelatnost uspostavljanja i ostvarivanja jezične komunikacije, znatno češća, lakša i brža nego djelatnost pisanja.“ (Pavličević-Franić, 2005.: 94.)

Razvijen govor jedan je od preduvjeta za uspješno učenje čitanja. Učenici uče čitati od samog početka školovanja, a vještina čitanja razvija se upravo čitanjem, prvo glasnim, a zatim čitanjem u sebi. Važno je da učenici čitaju što češće i da pri tome potičemo razumijevanje pročitana. (Pavličević-Franić, 2005.)

Sve te jezične djelatnosti imaju važnu ulogu u razvoju učenikova jezičnoga izražavanja, no u ovom će radu naglasak biti na pisanju. Pisanje je zahtjevna jezična djelatnost te je potrebno stalno ju razvijati različitim pisanim vježbama. Učenici prvo uče slova i tehniku pisanja pri čemu im služe grafomotoričke vježbe, vježbe prepisivanja, diktati i sl. Nakon što usvoje slova i tehniku pisanja, učenici uče zakonitosti pismenoga jezika. (Pavličević-Franić, 2005.) U početku im to nije jednostavno jer poistovjećuju usmeni i pismeni jezik zbog čega dolazi do pogrješaka pri

pisanju. Budući da govorenje prethodi pisanju, učeniku je u početku teško svoje pisanje odvojiti od obilježja govorenja. Ono podrazumijeva sugovornika i određenu komunikacijsku situaciju. Pri pisanju sugovornik nije nazočan i potrebna je kontekstualizacija što učeniku može stvarati poteškoće u pismenom izražavanju. (Visinko, 2010.) Zato je važno provoditi pravopisno-gramatičke vježbe kako bi učenici usvojili ne samo teorijsko već i praktično znanje. Učenici vježbanjem usvajaju razlike između govorenja i pisanja te se sve jasnije pismeno izražavaju. Nakon što učenici uspješno svladaju zakonitosti pismenoga jezika, upućuju se na (samostalno) stvaralačko pisanje.

Pri pisanju tekstova učenici se koriste mnogim vještinama. „Veći se broj vještina u okviru pisanja odnosi na učenikovo razumijevanje, učenje i uvježbavanje u nizu faza procesa pisanja, među kojima su tri najvažnije: razvijanje temeljne misli koja će se razraditi u tekstu, planiranje ustroja teksta i prepravljavanje napisanoga teksta.“ (Visinko, 2010.: 76.)

Karol Visinko (2010.) navodi prezentacijski, interakcijski, slobodni i instrukcijski pristup poučavanju pisanja. Iako se interakcijski pristup smatra najučinkovitijim, u našim je školama još uvijek najzastupljeniji prezentacijski pristup. Taj pristup podrazumijeva učitelja kao prezentera obilježja određenog tipa teksta, kao davatelja uputa za pisanje teksta i kao ispravljача učenikova teksta. U interakcijskom pristupu učenici u skupinskom radu vježbaju pisanje tekstova savjetujući se s učiteljem i suučenicima. Slobodni pristup sličan je interakcijskom, no on naglašava učenikovu slobodu u stvaranju tekstova. Instrukcijski pristup odnosi se na višemjesečne vježbe kojima učenici uvježbavaju glavne etape pisanja, od planiranja do objave teksta. (Visinko, 2010.)

4. MOTIVACIJE ZA PISMENO IZRAŽAVANJE

Prije svakog rada važna je motivacija, koja ima veliku ulogu i u nastavi pismenoga izražavanja. U ovom će se poglavlju ukratko definirati motiv i navesti neki načini motiviranja učenika za pismeno izražavanje. „Motiv je svaka pobuda koja usmjerava čovjekovo ponašanje prema određenom cilju ili ciljevima, održava to ponašanje i određuje mu intenzitet.“ (Šverko, 2001.: 114.) Učenike možemo na različite načine motivirati za pismeno izražavanje. Dragutin Rosandić (1977.) predlaže motiviranje oživljavanjem sadržaja, slušanjem glazbe, likovnim djelima, pjesničkim tekstom, proznim tekstom i tematskim poticajnim riječima.

Motiviranje oživljavanjem sadržaja podrazumijeva podsjećanje učenika na sadržaje kojima su se već bavili, npr. ako su učenici prije promatrali neku pojavu, mogu im se doživljaji dozvati u sjećanje razgovorom ili anketiranjem. (Rosandić, 1977.)

Glazbenim djelom može se motivirati učenike za pisanje o glazbenom djelu ili ih jednostavno potaknuti na stvaralaštvo. „Poznato je da glazbeno djelo najneposrednije djeluje na emocionalni život mladog čovjeka, da dovodi čovjeka u stanje emocionalne angažiranosti i potrebe da progovori.“ (Rosandić, 1977.: 39.)

Likovno djelo pogodno je za motiviranje učenika za stvaranje opisa. Pri tom je važno utvrditi učenikov emocionalni doživljaj slike i prokomentirati s učenicima najvažnije elemente slike. (Rosandić, 1977.)

Značajnu ulogu u motiviranju učenika za pismeno izražavanje imaju i pjesnički i prozni tekst. Pjesnički je tekst izrazito pogodan za bogaćenje učenikova leksika. Učenicima se može zadati da načine svoj pjesnički tekst na istu ili sličnu temu pri čemu će se učenici vjerojatno djelomično poslužiti leksikom predloška, a djelomično će svoj uradak nadopuniti vlastitim izrazima. Na sličan se način može koristiti i prozni tekst, koji može biti i uzorom za pisanje određenog tipa teksta. Potrebno je s učenicima analizirati oblik teksta, izražajna sredstva, leksik i stilske postupke karakteristične za određeni tip teksta. (Rosandić, 1977.)

Motivirati učenike za pismeno izražavanje može se i tematskim poticajnim riječima kojima učenici dodaju svoje asocijacije kojima se na kraju koriste u svojim pisanim radovima. „Takva se poticajna tematska riječ obično zadaje nakon nekog uzbudljivog događaja ili doživljaja, npr. požara, poplave, jake grmljavine, prvoga snijega, vatrometa i sl.“ (Rosandić, 1977.: 46.)

5. PISANE VJEŽBE

U ovom će poglavlju biti riječi o pisanim jezičnim vježbama. „U suvremenoj jezikoslovnoj terminologiji naziv jezične vježbe označava usmene i pismene vježbe koje se svojim ustrojstvom i pristupom, načinom provođenja i konkretnom realizacijom u nastavnome procesu provode radi postizanja što uspješnije jezične komunikacije na standardnome jeziku, ali i na drugim jezičnim idiomima pojedinca u konkretnim komunikacijskim situacijama.“ (Pavličević-Franić, 2005.: 116.)

Mnoge su zadaće pisanih vježba te njihovo provođenje u nastavi ima važnu ulogu u razvoju učenikova pismenog izražavanja. „Pismene vježbe služe razvijanju tehnike pisanja, usvajanju grafemskoga sustava, estetskom oblikovanju slova (krasnopis), stjecanju pravopisnih navika, usvajanju gramatičke norme, bogaćenju rječnika, razvijanju stila, usvajanju pravila i zakonitosti oblikovanja teksta, organiziranju sadržaja, pronalaženju sadržaja.“ (Rosandić, 2002.: 77.)

Prema sadržaju dijele se na gramatičko-pravopisne i stilsko-kompozicijske pisane vježbe. (Pavličević-Franić, 2005.)

5.1. Gramatičko-pravopisne pisane vježbe

Gramatičko-pravopisne pisane vježbe mogu se podijeliti na gramatičke, leksičke i pravopisne (ortografske) vježbe. (Pavličević-Franić, 2005.)

5.1.1. Gramatičke pisane vježbe

U gramatičke vježbe ubrajaju se fonološke, morfološke i sintaktičke vježbe. Cilj je gramatičkih vježba učenje hrvatskoga standardnoga jezika na praktičnoj komunikacijskoj razini. Važno je gramatičke vježbe provoditi postupno, počevši od primjera važnih za svakodnevnu komunikaciju. Tek kada učenici budu spremni, uvodi se definiranje. Preveliko teoretiziranje u ranom školovanju moglo bi imati suprotan učinak od onoga koji se želi postići. (Pavličević-Franić, 2005.)

5.1.2. Leksičke pisane vježbe

Drugu skupinu gramatičko-pravopisnih pisanih vježba čine leksičke vježbe. Te su vježbe vrlo važne za proširivanje učenikova rječnika i postupno upoznavanje semantike, leksikologije, etimologije i stilistike. Učenici bogate svoj rječnik čitanjem tuđih tekstova, upoznavanjem nepoznatih riječi iz tih tekstova te uporabom naučenih riječi u novim kontekstima u svojim radovima. Leksičke se vježbe mogu provoditi u obliku odgovora na pitanja, diktata, pričanja, prepričavanja i slično, a dobro ih je povezivati s gramatičkim i pravopisnim sadržajima. Leksičke pisane vježbe dijele se na leksičko-semantičke, leksičko-gramatičke i leksičko-stilističke vježbe. (Pavličević-Franić, 2005.)

Pod pojmom leksičko-semantičke vježbe podrazumijevaju se vježbe kojima je cilj uvježbavanje značenja riječi. Osim osnovnog značenja riječi, učenici trebaju svladati i preneseno značenje riječi, postojanje sinonima, antonima, homonima, arhaizama, neologizama, posuđenica... (Pavličević-Franić, 2005.)

Leksičko-gramatičke vježbe mogu se podijeliti na leksičko-fonetičke, leksičko-morfološke, leksičko-tvorbene, leksičko-sintaktičke i leksičko-etimološke vježbe. Leksičko-fonetičke vježbe odnose se na usvajanje pravilnog bilježenja glasova, glasovnih skupova i glasovnih promjena u leksemima. Rješavanjem leksičko-morfoloških vježba učenici uočavaju i otklanjaju pogreške do kojih dolazi pri sklanjanju, sprezanju, stupnjevanju pridjeva, promjenama glagolskih oblika, promjenama roda i slično. Leksičko-tvorbene vježbe potiču učenikovu kreativnost ohrabrujući ga za tvorbu novih riječi. Prije provođenja tih vježba učenici trebaju upoznati izvođenje i slaganje, dva osnovna načina tvorbe riječi u hrvatskom standardnom jeziku. Na taj način učenici obogaćuju svoj rječnik i uočavaju gramatičke i ortografske pogreške koje su možda do tada činili. Učenikovu snalaženju u rečenici i u tekstu pomažu leksičko-sintaktičke vježbe. Te vježbe razvijaju učenikovu osjetljivost za odnose među riječima u rečenici, stoga se provode od samog početka školovanja. Leksičko-etimološke vježbe pridonose boljem razumijevanju riječi proučavanjem njihova podrijetla, no zbog svoje složenosti provode se tek kada učenik skupi dovoljno predznanja. (Pavličević-Franić, 2005.)

Još jednu podskupinu leksičkih vježba čine leksičko-stilističke vježbe. Cilj je tih vježba predočiti učenicima razlike među funkcionalnim stilovima kako bi uočili i izbjegavali pogreške. Najučinkovitije je leksičko-stilističke vježbe provoditi tako da se s učenicima na zadanome tekstu učini stilistička analiza. (Pavličević-Franić, 2005.)

5.1.3. Pravopisne (ortografske) vježbe

Pravopis je temelj učenikove pismenosti i zato se uči od samog početka školovanja. U osnovnoškolskom obrazovanju učenici prvo svladavaju početno čitanje i pisanje, a zatim različite pravopisne sadržaje. U svakom je razredu predviđeno provođenje vježbe kojom se provjerava učenikovo poštivanje pravopisne norme. (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.)

Pravopisne se vježbe mogu provoditi u obliku različitih pisanih vježba i zadataka (prepisivanje, preoblikovanje, odgovaranje na pitanja), pisanih diktata ili sastavaka. (Pavličević-Franić, 2005.)

Prepisivanje se može učenicima zadati još pri početnom učenju pisanja jer povoljno utječe na razvoj učenikova rukopisa. Pri prepisivanju učenici uočavaju kako se pravilno pišu riječi za koje su imali dvojbi, proširuju svoj rječnik i pripremaju se za stvaralačko pisanje. (Pavličević-Franić, 2005.)

U vježbama preoblikovanja od učenika se očekuje da, ovisno o zadatku, sličicu zamijeni riječju, nepravilno napisanu riječ zamijeni pravilnom, dopuni, preoblikuje ili sastavi rečenicu. Te su vježbe zahtjevnije od prepisivanja jer od učenika traže veći angažman, on sam mora doći do pravilnog rješenja na temelju onoga što je do tada naučio. Pri preoblikovanju učenici su većinom koncentrirani na rješenje koje je često samo jedna riječ. (Pavličević-Franić, 2005.)

U pravopisnim vježbama koje se provode u obliku pisanih odgovora na pitanja, osim na rješenje, učenici osobitu pozornost moraju obratiti na oblikovanje svoga odgovora. On mora biti jasan i sažet, ali istovremeno sadržavati cjelokupnu obavijest i biti pravilno napisan. (Pavličević-Franić, 2005.)

5.1.3.1. Pisani diktati

Pisani diktati imaju važnu ulogu u razvoju učenikove pismenosti, vjerojatno je upravo to razlog njihove raznovrsnosti. Stjepko Težak (1996.) dijeli ih na udžbene, vježbene i provjerbene diktate. Udžbeni se diktati rijetko pišu, njihova je uloga nadomjestiti udžbenik, a provode se ukoliko nema odgovarajućeg udžbenika ili ako učitelj procijeni da bi učenicima trebao izdiktirati nekakvu dopunu udžbeniku. U vježbene i provjerbene diktate ubrajaju se samodiktat, izborni diktat, objašnjeni diktat, diktat s obrazloženjem, diktat sa sprječavanjem pogriješaka, proučeni, stvaralački, slobodni, istraživački i kontrolni diktat. (Težak, 1996.)

Samodiktat ili autodiktat osobito je važan na početku školovanja jer razvija pamćenje i grafomotoriku, pomaže učeniku usvojiti osnovna obilježja pisanoga teksta, kao i pravilno pisanje

pojedinih riječi u kojima se pojavljuje neki pravopisni problem. Samodiktat se obično provodi nakon sata književnosti na kojemu su učenici poslije obrade djela dobili zadatak napamet naučiti to djelo ili neke njegove dijelove. (Pavličević-Franić, 2005.)

Izborni diktat primjenjuje se kada učitelj smatra da je potrebno uvježbati neki pravopisni ili gramatički sadržaj. Ta se vrsta diktata može koristiti i kada učitelj nije siguran jesu li učenici usvojili određeni sadržaj. Izborni se diktat provodi tako da se učenicima čita tekst zasićen primjerima koji se žele uvježbati, a oni ne zapisuju cijeli tekst, već samo ono što se od njih traži. (Pavličević-Franić, 2005.)

Objašnjeni ili eksplikativni diktat upotrebljava se kada se želi da učenici uvježbaju neposredno prije objašnjeno pravopisno pravilo. Potrebno je pripremiti dva teksta. Prvi će tekst poslužiti kao predložak za objašnjavanje pravopisnog pravila, a drugi će tekst učitelj diktirati učenicima kako bi uvježbali objašnjeni sadržaj. Tekstovi moraju biti različiti, ali zasićeni primjerima koje obuhvaća isto pravopisno pravilo. (Pavličević-Franić, 2005.)

Diktat s obrazloženjem zahtjevniji je od eksplikativnog diktata. Njihova je provedba slična, no, kao što mu samo ime govori, u diktatu s obrazloženjem potrebno je uz zapisani tekst napisati pravilo kojim se objašnjava zašto je tekst napisan na način na koji je napisan. (Pavličević-Franić, 2005.) Dragutin Rosandić (2002.) navodi kontrolnopoučni diktat kao inačicu diktata s obrazloženjem. Pri provedbi kontrolnopoučnog diktata učenici prvo zapišu tekst, a zatim im se zadaju zadatci u svezi s ortografskim ili gramatičkim pojavama u tekstu. Ta je inačica diktata s obrazloženjem pogodna za utvrđivanje znanja nakon obrade većih pravopisnih ili gramatičkih cjelina. (Rosandić, 2002.)

Diktat sa sprječavanjem pogreška provodi se kada učenici često čine slične pogreške. Kako bi što manje griješili, može se učenicima uz pisanje diktata dopustiti korištenje udžbenika, pravopisa, gramatike, rječnika ili jezičnog priručnika, ovisno o tome koja se jezična pogreška nastoji ispraviti. Drugi način sprječavanja pogrešaka jest da se određena jezična pravila objasne prije pisanja diktata i zapišu na ploču uz odgovarajuće primjere. (Pavličević-Franić, 2005.)

Proučeni diktat razlikuje se od prethodnog po tome što se jezični sadržaj ne objašnjava neposredno prije pisanja diktata, već su učenici kod kuće ili na prethodnom satu proučili tekst koji se diktira. (Pavličević-Franić, 2005.)

Stvaralački diktat jedan je od važnih koraka na učenikovu putu prema samostalnom pismenom sastavku. Ta vrsta diktata pretpostavlja određenu učenikovu samostalnost. Učenik treba biti spreman samostalno preoblikovati neke dijelove teksta, proširivati ga, sažimati. (Pavličević-Franić, 2005.) Dragutin Rosandić (2002.) razlikuje stvaralačke diktate u kojima učenici proširuju

tekst umetanjem riječi, mijenjaju zadane riječi, stvaraju tekst prema zadanim ključnim riječima ili prema slici.

Slobodni diktat sljedeći je korak prema učenikovu samostalnom sastavku. Pri pisanju slobodnog diktata učenici ne zapisuju cijeli tekst, već samo važne dijelove. Takav diktat razvija učenikovo apstraktno mišljenje, sposobnost uočavanja bitnoga i sažimanja. (Pavličević-Franić, 2005.) Stjepko Težak (1996.) ističe da se učenicima prvo trebaju ponuditi kraći tekstovi koji se čitaju sporije, a po potrebi i ponavljaju.

Istraživački ili sondažni diktat provodi se kada učitelj želi provjeriti učenikovo predznanje. Ta se vrsta diktata najčešće provodi početkom školske godine, kada učitelj dolazi na novo radno mjesto i u sličnim situacijama. (Pavličević-Franić, 2005.)

Kontrolnim ili nadzornim diktatom provjerava se učenikovo znanje određenog područja. Tekst koji se diktira mora biti nov, učenicima nepoznat, ali usklađen s njihovim razvojnim i obrazovnim mogućnostima, kao i sa sadržajem koji se želi provjeriti. (Pavličević-Franić, 2005.)

Dunja Pavličević-Franić (2005.) ističe tri etape pisanoga diktata – motivacija, provedba diktata i ispravak diktata. Kao prije svakoga rada, tako i prije provedbe diktata učenike treba motivirati. Nakon uspješne motivacije, tekst se čita prvi put, učenici slušaju cijeli tekst i ništa ne zapisuju. Drugi put učitelj čita rečenicu po rečenicu, a učenici zapisuju. Treće čitanje služi učenicima za provjeru napisanoga. Nakon trećeg čitanja pristupa se ispravku diktata.

5.1.3.2. Učenički sastavak u pisanome izražavanju

Učenički sastavak zauzima središnje mjesto u nastavi jezičnoga izražavanja. „Nastali vezani tekst, sastavak, završni je čin, rezultat procesa pisanja.“ (Visinko, 2010.: 96.) U sastavku možemo prepoznati učenikovo trenutačno stanje pismenosti, napredovanje ili potrebu za uvježbavanjem određenih sadržaja. Upravo zbog svega što učenički sastavak otkriva, u nastavi jezičnog izražavanja možemo ga primijeniti pri inicijalnom ispitivanju, uvježbavanju ili finalnom ispitivanju. Prije pisanja sastavka učenicima se zadaje tema sastavka, oblik sastavka ili oboje. Nastavnik može učenicima dati temu sastavka koja im je poznata ili temu za koju je potrebno prikupljanje građe. Prikupljanje građe može organizirati nastavnik ili ono može biti zadano za samostalan učenički rad. Cilj nastavnikova vođenja prikupljanja građe jest osposobljavanje učenika za samostalno prikupljanje. Kako bi od prikupljenih podataka nastao kvalitetan sastavak važno je učenike poučiti prepoznavanju relevantnih podataka i njihovoj organizaciji. (Gudelj-Velaga, 1990.)

Pri nastajanju sastavka važnu ulogu ima i oblikovanje naslova teme. Dragutin Rosandić (1977., 2002.) navodi vježbe koje učenike pripremaju za određivanje teme. Vježbe za određivanje širine teme mogu se provesti na različite načine. Učenicima se može zadati da usporede dvije teme (npr. *Jesen i Jesen u mom gradu*) i zaključite koje je tema šira, a koja je uža. Možemo učenicima ponuditi i nekoliko tema i tražiti da izdvoje najširu temu koja obuhvaća uže teme ili da poredaju teme od najuže prema širima. Pri vježbanju oblikovanja naslova teme mogu poslužiti književnoumjetnički ili znanstveno-popularni tekst. Učenici najprije pročitaju tekst i odrede temu, a zatim oblikuju naslov. Razred može izabrati najbolje rješenje, a na kraju se učenicima daje stvarni naslov teksta. Ta se vježba može primjenjivati i u nastavi književnosti. Osim navedenih vježba, učenicima se mogu ponuditi i tematske riječi od kojih oni samostalno oblikuju temu. Umjesto tematskih riječi može se ponuditi poticajne riječi (npr. *more, radost, šum...*) koje ne moraju nužno pripadati istoj temi, no učenici će ih konkretizirati dodavanjem atributa (*Nemirno more, Veselo more*) ili svoga odnosa prema temi (*More me raduje, More mi govori*). Učenici mogu vježbati oblikovanje naslova teme i na temelju slikovnog ili tekstovnog predloška. Za samostalno osmišljavanje naslova teme učenike se može motivirati i tako da im se daju izvori u kojima će pronaći informacije o nekoj temi. „Kao izvori mogu se ponuditi: novine, tjednici, časopisi, televizijske i radijske emisije, internet, filmovi, književna djela, stručna djela.“ (Rosandić, 2002.: 74.) Nakon što učenici pronađu potrebne informacije, nastavnik može povesti razgovor o temi te uputiti učenike na izradu sastavka. Naslov sastavka može predložiti nastavnik ili njegovo osmišljavanje može prepustiti učenicima. Ako nastavnik osmisli naslov, tada se može primijeniti još jedna vježba. S učenicima se može analizirati naslov i to tako da se utvrdi što sve zadana tema obuhvaća i kojim se oblicima jezičnog izražavanja može pisati o toj temi. (Rosandić, 1977., 2002.)

5.2. Stilsko-kompozicijske pisane vježbe

Stjepko Težak (1996.) podijelio je stilsko-kompozicijske vježbe na vježbe razgovaranja, opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, raspravljanja i upućivanja. Te vježbe mogu biti govorne i pisane. U radu će se govoriti o pisanim stilsko-kompozicijskim vježbama, točnije o pisanim vježbama opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, raspravljanja i upućivanja. Vježbe razgovaranja bit će izostavljene jer su pretežno govorne, iako mogu biti i pisane. Stjepko Težak (1998.) kao pisane vježbe razgovaranja navodi pisanu dramatizaciju i zamišljeni intervju.

5.2.1. Vježbe opisivanja

„Opisivati znači iznositi obilježja i osobine nekog bića, predmeta ili pojave prema nekom sustavu.“ (Težak, 1977.: 67.)

Karol Visinko (2010.) ističe važnost redoslijeda u opisivanju te daje primjer vježbe koja će pomoći učenicima u njegovu svladavanju. Predlaže da se iz književnoga djela izdvoji opis i učenicima podijele ispremiješani dijelovi opisa. Tada je njihov zadatak pročitati svaki dio i napisati što saznaju iz pojedinoga dijela, a zatim odrediti redoslijed tih dijelova. Nakon što učenici odrede svoj redoslijed opisa, daje im se na uvid opis kakav je u djelu. Učenici mogu vježbati redoslijed u opisivanju i tako da prije pisanja opisa o zadanoj temi načine redoslijed planiranog opisa. Taj se redoslijed može zapisati u obliku natuknica, ključnih riječi. U razredu je potrebno postići istraživačko ozračje u kojem će učenici samostalno istraživati, uspoređivati predloške i zaključivati. Opisivanje može teći induktivnim i deduktivnim putem. Induktivni put opisivanja podrazumijeva opisivanje od pojedinačnih prema općim karakteristikama, a deduktivni put opisivanja ima obratni redoslijed. (Pavličević-Franić, 2005.)

Mnogobrojne su klasifikacije opisa pa se tako prema kriteriju vanjskog i unutarnjeg vida razlikuju vanjski ili fizički opis i unutarnji ili psihički opis. Stjepko Težak (1977.) smatra da ta dva opisa, unatoč razlikama koje između njih postoje pripadaju istoj stilskoj formi jer im je zajedničko *„promatranje, analiziranje, zapažanje pojedinačnog, tipičnog i karakterističnog, sintetiziranje i leksičko izražavanje zapaženoga.“* (Težak, 1977.: 68.) Dunja Pavličević-Franić (2005.) ističe da je vanjski opis primjereniji za niže razrede osnovne škole, a unutarnji za više razrede osnovne škole i srednju školu. Vanjski je opis učenicima lakši jer u njemu prevladavaju konkretne imenice, učenici bilježe vanjske karakteristike koje primjećuju. U unutarnjem opisu zastupljeni su apstraktni pojmovi i potrebne su razvijenije učenikove spoznajne mogućnosti. (Pavličević-Franić, 2005.) Prema sudjelovanju osjetila razlikuju se vizualni, auditivni, olfaktivni,

gustativni, taktilni i kombinirani opisi. Prema svrsi opisi se mogu podijeliti na znanstvene, popularno-znanstvene, tehničko-poslovne i književno-umjetničke. Ovisno o stajalištu opisivača razlikuju se subjektivni i objektivni opisi. Subjektivni opisi mogu biti romantični, naturalistični, realistični, humoristični i sentimentalni ovisno o tome koje crte opisivanog autor ističe. Pri učenju razlika između subjektivnoga i objektivnoga opisa, tj. pri učenju oblikovanja objektivnoga opisa, Karol Visinko (2010.) predlaže da se učenicima zadaju riječi kojima će sastaviti objektivni opis. Na taj će način učenici uočiti karakteristike objektivnog opisa, nasuprot subjektivnom. Kada učenici dovrše svoj sastavak, može im se ponuditi već gotove objektivne opise i uputiti ih da ih usporede sa svojim. Te su vježbe važne jer, kako naglašava Stjepko Težak (1998.), učenici pod utjecajem književnoumjetničkih opisa, koji su česti u nastavi književnosti, ne znaju sastaviti objektivni opis. S obzirom na to je li objekt koji se opisuje prisutan pri opisivanju, opis može biti opis po promatranju, opis po sjećanju ili opis po mašti. (Rosandić, 1977.) Opis po promatranju čest je u nižim razredima osnovne škole jer učenici obično opisuju neposredno nakon promatranja, u prisutnosti opisivanog objekta.

Nabrojane su samo neke podjele opisa jer je kriterija za podjelu uistinu mnogo. Ta raznolikost opisa omogućuje prilagodbu opisa učeničkom interesu i dobi, ali i potrebama nastave. Tako se mogu statični opisi povezati s gradivom o imenicama i pridjevima, a dinamični s gradivom o glagolima. (Težak, 1977.)

Dragutin Rosandić (2002.) daje sličnu klasifikaciju opisa, ali ističe da metodika pismenog izražavanja ima svoju, nešto drukčiju, podjelu opisa i to na opis osobe ili portret, opis prirode ili pejzaž, opis mrtve prirode, opis unutrašnjosti ili interijer, opis otvorenoga prostora ili eksterijer, opis po slici, opis na temelju neposrednog promatranja, opis po sjećanju, zamišljeni opis i opis po uzorku.

Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (2006.) prvi susret s opisom predviđen je već u drugom razredu. Od učenika se očekuje zapažanje pojedinosti pri promatranju te opisivanje lika i/ili predmeta prema planu opisa. U četvrtom razredu učenici bi trebali naučiti razliku između stvarnoga i slikovitoga opisa i primijeniti to znanje u svom stvaralaštvu. Vježbe opisivanja predviđaju se i u višim razredima osnovne škole – u petom razredu subjektivno i objektivno opisivanje osobe, u šestom razredu opis otvorenoga i zatvorenoga prostora, a u sedmom razredu učenici bi trebali prepoznati ulogu opisa u pripovijedanju. U prvom razredu srednje škole (prema *Nastavnom programu za gimnazije*) sintetiziraju se znanja o opisu koja su učenici stekli u osnovnoškolskom obrazovanju.

Važan je preduvjet dobrog opisa promatranje. Zato se u nastavi izražavanja provode vježbe promatranja. Njihov je cilj prikupiti informacije o onome o čemu se želi pisati. Predmetom

promatranja i opisivanja može biti neposredna, posredna ili pripremljena stvarnost. U neposrednu se stvarnost ubrajaju predmeti, pojave, ljudi i sredine (roditeljski dom, škola) koje okružuju učenikov svakodnevni život. Pod posrednom ili pripremljenom stvarnošću podrazumijevaju se razne fotografije, slike, skulpture, radijske ili televizijske emisije i sl. (Rosandić, 1977.) Odabir predmeta promatranja treba biti primjeren učenikovoj dobi. Važno je krenuti od jednostavnijih predmeta bliskih učenikovoj svakodnevici i tzv. globalnog opisa. Učenika treba postupno uvoditi u analitički opis dajući mu upute i uzorite primjere. Analizirajući opise s učenicima, može se stvoriti podsjetnik s glavnim elementima globalnog opisa, kao što su sličnost s drugim predmetom, veličina, oblik, boja, građa i istaknute pojedinosti predmeta. Kada učenicka zapažanja i opisi postanu detaljniji, treba ih podsjetiti na vizualna, akustična, taktilna, olfaktivna i gustativna zapažanja. Opis će biti uspješniji ako učenici pri opisivanju upotrijebe više različitih osjetilnih zapažanja. (Težak, 1998.)

Učenicima je opisivanje zahtjevan rad, stoga ih treba motivirati. Stjepko Težak (1998.) kaže da u nastavi treba izbjegavati ponavljanje iste vrste opisa, a ako se i ponovi treba ju zadati na zanimljiv i učenicima nov način. Kako bi se održalo učenikovo zanimanje za opisivanje, važno je obratiti pozornost na njegov rad i analizirati ga s ciljem unaprjeđivanja.

Vježbe opisivanja važne su u nastavi jezičnoga izražavanja zbog svojih mnogostrukih koristi. Dunja Pavličević-Franić (2005.) ističe njihov utjecaj na razvoj sposobnosti zapažanja, analize, zaključivanja, uopćavanja, uspoređivanja, odvajanja bitnoga od nebitnoga i bogaćenje leksika. Ipak, smatra da su vježbe opisivanja u praksi vrlo zapostavljene, iako su propisane nastavnim planovima i programima za osnovne i srednje škole.

5.2.2. Vježbe pripovijedanja

Pripovijedanje je „tekstovna vrsta kojom se izražava zapažanje promjena u vremenu i prostoru.“ (Težak, 1998.: 478.) U pripovijedanje se ubraja pričanje, prepričavanje i izvješćivanje.

Pričanjem nastaje priča, ona se može temeljiti na stvarnom događaju s izmišljenim elementima ili u potpunosti biti plod mašte. Pri vježbama pričanja važno je stvoriti ozračje pogodno za stvaralaštvo. Kao poticaj za stvaralaštvo Stjepko Težak (1998.) predlaže nastavnikovu priču, književno djelo, likovno djelo, kazališnu predstavu, film, radioemisiju, razgovor, glazbu, djelić prirode unesen u razred ili stvaranje priče u prirodi. Sve to može biti izravan poticaj za učenikovo stvaralaštvo ili samo pokretač njegove mašte za nastajanje priče povezane s učenikovim iskustvima ili priče koja je u potpunosti plod mašte. Priču se može ispriповjediti u prvom licu jednine, u trećem licu jednine, kao dijalog, u obliku pisma, dnevnika ili u dramskom obliku. Učenici se s pripovijedanjem i pričom susreću već na početku školovanja i tada najčešće pišu u prvom licu jednine jer im se u tom razvojnem razdoblju najlakše izraziti na taj način. S vremenom se učenici izražavaju i na druge načine, svladavajući postupno sve zahtjevnije oblike izražavanja. Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006.) u prvom razredu osnovne škole učenici vježbaju pripovijedanje prema nekom poticaju. To može biti slika, niz slika, vlastito iskustvo ili zamišljanje. U trećem razredu učenici sami oblikuju kraći sastavak uz poticaj, ali i bez njega, pazeći na kompoziciju (uvod, glavni dio, zaključak). Samostalno stvaranje priče prema ponuđenom sažetku predviđeno je za četvrti razred. U petom razredu usvajaju se razlike između pripovijedanja u prvoj i trećoj osobi. Učenici pripovijedaju o nekom događaju kao sudionik (prva osoba) i nesudionik (treća osoba) radnje. U sedmom razredu znanje o pripovijedanju obogaćuje se znanjem o elementima fabule, dijalogu u pripovijedanju i izražavanjem u pjesničkim slikama.

Prepričavanje je podvrsta pričanja, ono nastaje na temelju priče koju smo čuli ili pročitali. Vježbe prepričavanja vrlo su korisne jer razvijaju pamćenje, sposobnosti preoblikovanja, razlučivanje bitnoga od nebitnoga, ukratko, pripremaju učenika za učenje. Stjepko Težak (1998.) razlikuje informativno i rekreativno ili stvaralačko prepričavanje. Cilj je informativnog prepričavanja iznijeti informacije koje su važni dijelovi neke priče, dok se pri rekreativnom ili stvaralačkom prepričavanju na te informacije dodaju novi izmišljeni elementi. Dodavanje novih elemenata može se u potpunosti prepustiti učenicima, a može im se i zadati proširivanje određenog dijela priče. Mnogo je tipova stvaralačkog prepričavanja. Zdenka Gudelj-Velaga (1990.) navodi tip stvaralačkog prepričavanja u kojem učenici mijenjaju određenu strukturnu jedinicu teksta, npr. vrijeme, gledište, naratora i sl. Također, ističe stvaralačko prepričavanje u

kojem se dopunjuje izvorni tekst uvođenjem novog lika, proširivanjem opisa ili dijaloga i sl. U tipove stvaralačkog prepričavanja ubraja i prepričavanje u kojem učenik zamišlja ono što je bilo prije početka ili nakon svršetka priče. Stvaralačko se prepričavanje može ostvariti i bez intervencija u sadržaj priče, već samo promjenom stila. *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (2006.) u petom je razredu predviđeno stvaralačko prepričavanje uvođenjem novih događaja i likova, a u šestom prepričavanje s promjenom gledišta.

„Izvješćivanje je objektivno, osjećajno neutralno, autentično, nestvaralačko priopćavanje zapažanja o stvarnim pojavama i promjenama u vremenu. Temelji se na faktografiji, lišeno je fikcijskih elemenata.“ (Težak, 1998.: 478.) Razlikujemo četiri vrste izvješćivanja – sažetak, životopis, vijest i izvješće. (Pavličević-Franić, 2005.)

Sažetak ili rezime tekst je koji sadrži samo najvažnije informacije iz nekog opširnijeg teksta. Pri sastavljanju sažetka ključno je znati odvojiti bitno od nebitnoga. Učenici se toj vještini uče u pisanim vježbama prepričavanja i pri pisanju sažetka u obradi lektirnog djela. (Pavličević-Franić, 2005.) U četvrtom razredu osnovne škole učenici počinju sažimati pripovjedne tekstove. Očekuje se da učenici samostalno oblikuju sažetak tako da izdvoje događaj i njegove važne pojedinosti. (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.)

Životopis ili biografija takva je vrsta izvješćivanja koja kronološki donosi podatke iz nečijeg života. (Pavličević-Franić, 2005.) Učenici se u sedmom razredu osnovne škole upoznaju s tom vrstom teksta (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.), iako se i ranije susreću s njom, najčešće sa životopisima pisaca na satima književnosti. Važno je da učenici nauče sastaviti svoj životopis jer će im on trebati pri traženju zaposlenja, a vjerojatno i u drugim prigodama.

Vijest je sažet oblik izvješćivanja koji sadrži najvažnije informacije o nekom događaju. Već se u drugom razredu osnovne škole od učenika očekuje izvješćivanje o prošlom događaju, o obavljenom zadatku ili onome koji će se tek obaviti uz pridržavanje kronološkog slijeda događaja bez suvišnih pojedinosti. U sedmom razredu učenici upoznaju novinsku vijest. Očekuje se da najprije slušaju, čitaju i razumiju, a zatim i da samostalno oblikuju vijest. (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.) Dunja Pavličević-Franić (2005.) donosi primjer vježbe koja učenicima omogućuje uvid u to što je vijest i kako napisati vijest. Sat je zamišljen tako da na početku učitelj pročita dva izvještajna teksta koje kasnije zajedno s učenicima uspoređuje. Najprije se uspoređi sadržaj teksta, a zatim stil i obilježja koja su im zajednička i različita. Važno je da tekstovi obrađuju isti događaj, ali na različite načine. U tom je primjeru riječ o izboru novoga pape. Jedan je tekst napisao učenik na poticaj svoje vjeroučiteljice, a drugi je napisao novinar za dnevne novine. Učenici uviđaju razlike između tih dvaju tekstova u smislu cjelovitosti informacije koju donose. Nakon što učenici sami zaključke koje su to bitne odrednice

vijesti, dobro ih je i zapisati. Na kraju sata učenicima se zadaje da sami napišu vijest koristeći se svime što su na satu naučili.

Izvješće je slično vijesti, ali je opširnije i sadrži više informacija. Važno je učenicima istaknuti da i izvješće, kao i vijest, mora biti napisano objektivno. O istoj se temi može pisati na različite načine i zato je potrebno naglasiti da se u izvješću iznose samo činjenice i točni podatci. (Pavličević-Franić, 2005.) Karol Visinko (2010.) savjetuje da se pri pisanju vijesti i izvješća učenike uputi na pozitivne događaje iz škole i sredine ili mjesta u kojem žive.

5.2.3. Vježbe tumačenja

Pod pojmom tumačenje podrazumijeva se objašnjavanje sadržaja. Ti su sadržaji dobro poznati onome koji ih tumači, a slabije ili u potpunosti nepoznati onome kome se tumače. Stjepko Težak (1998.) izdvaja sljedeće vježbe tumačenja: predavanje, popularnoznanstveni članak, obavijesni prikaz.

Učenici mogu pripremiti predavanje o temi koja im je bliska. Preporuča se da ono u obveznoj nastavi bude kratko, dok u izornoj nastavi može biti dulje.

I popularnoznanstveni članak dobar je način na koji učenik može predstaviti drugim učenicima neku sebi blisku temu. Prije nego se učenik upusti u pisanje takvoga članka, dobro ga je upoznati s njegovim obilježjima. Stjepko Težak (1998.) predlaže da se učenicima da gotov popularnoznanstveni članak te da ih se uputi da sami otkriju po čemu je on znanstven, po čemu je popularan, a po čemu objasnidben. Također, učenike treba upozoriti na znanstveno nazivlje i njegovu ulogu u tekstu.

Obavijesni prikaz učenici pišu o djelu koje su pročitali, kazališnoj predstavi koju su pogledali i slično.

Dunja Pavličević-Franić (2005.) u pisane vježbe tumačenja ubraja i referat. On je kao i predavanje najčešće pismeni rad koji se usmeno izlaže. Za pisanje referata važno je pet etapa. Prva etapa obuhvaća izbor teme. Tema treba biti usklađena s afinitetima onoga koji piše referat, kao i prilagođena publici za koju je namijenjena. Pri odabiru teme treba se uzeti u obzir i vrijeme koje se ima na raspolaganju za njezinu obradu i izlaganje. Druga etapa odnosi se na izbor i proučavanje literature. Učenicima se može zadati obvezna literatura i preporučiti dopunska, a može im se i prepustiti traženje literature. To će ovisiti o učenikovoj dobi i mogućnostima. Nakon što se prouči literatura, slijedi treća etapa – pisanje koncepta. Podatci se odabiru i sistematiziraju u obliku natuknica. Četvrta etapa podrazumijeva oblikovanje sadržaja referata, kompozicije, jezika, stila i tehničkog dijela. Nakon te etape sve je spremno za posljednju, petu etapu u nastanku referata – redigiranje. Referent provjerava napisano, prema potrebi dopunjava i ispravlja tekst. (Pavličević-Franić, 2005.)

5.2.4. Vježbe raspravljanja

Raspravljanje ili argumentacija u teoriji se različito definira, ovisno o tome što teoretičari uzimaju kao polazište za definiciju. D. Rosandić (1996.) ističe lingvistički aspekt pri definiranju raspravljanja. „Lingvističke definicije raspravljanja polaze od konstatacije da je raspravljanje tip vezanoga teksta, različit od pripovijedanja i opisivanja.“ (Rosandić, 1996.: 211.) Teme raspravljanja mogu biti raznolike jer da bi tekst bio raspravljački nije ključna njegova tema, već pristup temi. U raspravljačkom tekstu pristup je objektivan i analitički. „Razlikovanje oblika raspravljanja, prema tome, provodi se na temelju raspona informacija koje pojedini oblik donosi (količina informacija), načina izlaganja (sintetički, analitički, sažetiji, razvijeniji i sl.), autorovu odnosu prema predmetu prikazivanja, stilskim značajkama.“ (Rosandić, 1996.: 215.)

Prema stilskim obilježjima raspravljanje pripada znanstvenomu stilu, čije je temeljno obilježje objektivnost i apstraktnost, što znači da je sadržaj, tj. poruka oslobođena autorove subjektivnosti i nebitnih informacija. Ta obilježja utječu i na jezik znanstvenog stila. Prednost se daje oblicima oslobođenim kategorije vremena, osobnosti i subjektivnosti. Zato su za znanstveni stil karakteristični infinitiv, izvanvremenski prezent (i prezent općenito), izvanvremenski futur, nesvršeni glagolski oblici, treće lice jednine, drugo lice jednine uopćena značenja, prvo lice množine, srednji rod, jednina apstraktnih imenica i jednina konkretnih imenica koje imaju opće značenje. (Silić, 2006.)

„U znanstvenome stilu rečenica ima potpunu strukturu. U njoj nema podrazumijevanoga, podtekstnoga, tj. riječima neizraženog smisla.“ (Silić, 2006.: 53.) To znači da rečenica u znanstvenom stilu nije ovisna o kontekstu, njezino značenje ostaje nepromijenjeno i u kontekstu i izvan konteksta.

Rasprava je jedan od najzahtjevnijih tekstova, učenike se upoznaje s tim tipom teksta, no znanstvena rasprava nije primjerena redovitoj nastavi hrvatskoga jezika. U znanstvenu raspravu može se uvoditi darovite učenike na izbornoj nastavi. Učenike u redovitoj nastavi upoznaje se s tri stupnja rasprave – postavljanje teze, dokazivanje teze, potvrđivanje ili odbacivanje teze. Vježbe raspravljanja korisne su jer razvijaju kritičko mišljenje, uočavanje uzročno-posljedičnih veza i istraživački duh. U vježbe raspravljanja ubrajaju se problemski članak, interpretacija književnog teksta, kritika ili ocjena, polemika, esej ili ogled i meditacija ili razmatranje. (Težak, 1998.) Od početka školovanja učenike se upoznaje s interpretacijom književnog teksta, a u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi i s kritikom i problemskim člankom.

Književna interpretacija i književna kritika srodne su vrste raspravljanja jer argumentirano analiziraju djelo. Glavna je razlika u tome što kritika daje ocjenu djela, a interpretacija samo

pojašnjenje. Književna interpretacija kao raspravljački tekst podrazumijeva dokaze za ono o čemu govori. Ukoliko dokazi izostanu, radi se o književnoj interpretaciji kao tumačenju. (Pavličević-Franić, 2005.)

Problematski članak nešto je drukčija vrsta raspravljanja jer ne obrađuje znanstvene teme, već se bavi temama iz svakodnevnoga života. (Pavličević-Franić, 2005.) Dobro je da se pri pisanju problemskih članaka učenike upita o kojim bi temama voljeli pisati i da ih se uputi na njima bliske probleme. Kada se učenici uvježbaju u pisanju problemskih članaka, može se njihovo zanimanje usmjeriti prema širim društvenim problemima. (Visinko, 2010.)

Polemika je rasprava u kojoj autor objektivno argumentira svoje teze suprotstavljajući se tako nečijem drukčijem mišljenju. (Težak, 1998.)

„Esej se tumači kao raspravljački tekst koji napušta okvire znanstvenog i približava se umjetničkome stilu.“ (Visinko, 2010.: 269.) Obrada eseja predviđena je tek za četvrti razred srednje škole. Prema *Nastavnom programu za gimnazije* očekuje se upoznavanje sa znanstvenim, publicističkim i umjetničkim značajkama eseja, ulogom navoda u eseju, subjektivnim i objektivnim elementima u tom tipu teksta.

Meditacijom ili razmatranjem autor sebi i drugima objašnjava pojmove i pojave koje se zbivaju u njemu ili oko njega. (Težak, 1998.)

5.2.5. Vježbe upućivanja

U upućivačke tekstove, prema S. Težaku (1998.), ubrajaju se tekstovi koji daju uputu kako što učiniti, koji izražavaju želju ili plan za budućnost. Za vježbe upućivanja mogu poslužiti upute za upravljanje nekom napravom, stvarnom ili izmišljenom. Učenici mogu za vježbu sastaviti pravila ponašanja u razredu i školi ili uputu strancu za snalaženje u njihovu gradu. Upućivački tekst često sadrži elemente drugih tekstovnih vrsta, takvi mješoviti tekstovi jesu obavijesti, molbe i čestitke. (Težak, 1998.) Učenici se već u drugom razredu osnovne škole susreću s takvim mješovitim tekstom. *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (2006.) predviđeno je pisanje čestitke i razglednice, a u trećem razredu i kraće obavijesti.

6. ZAKLJUČAK

Pisanje pripada produktivnoj jezičnoj djelatnosti, istraživačkoj i stvaralačkoj, što implicira zahtjevnost u provedbi pisanih vježba u nastavi jezičnoga izražavanja. Sustavno provođenje različitih pisanih vježba na svim razinama školovanja pridonosi razvoju učenikove pismenosti, ali i oblikovanju učenikove jezične kulture. U provedbi pisanih vježba osobit obzir treba posvetiti motiviranju učenika za pisanje uporabom različitih čujno-vidnih izvora. Uspješna se motivacija može postići slušanjem glazbe, promatranjem likovnih djela, čitanjem pjesničkih ili proznih tekstova, poticajnim tematskim riječima ili nekim drugim motivacijskim postupkom. Zastupljenost gramatičko-pravopisnih i stilsko-kompozicijskih pisanih vježba u nastavi pisanoga izražavanja pridonosi ovladavanju gramatičkim, leksičkim i pravopisnim sadržajima nastave hrvatskoga jezika. Primjenom vježba opisivanja, pripovijedanja, tumačenja, raspravljanja i upućivanja omogućujemo učenicima razvoj mišljenja i unaprjeđivanje pisanoga izražavanja. U svojoj cjelokupnosti, pisane su vježbe višestruko korisne. Osim što obogaćuju učenikov rječnik i razvijaju osjetljivost za odnose među riječima u rečenici, pridonose učenikovu kognitivnome razvoju.

POPIS LITERATURE

1. Diklić, Zvonimir. 1977. Metodički problemi u nastavi izražavanja. U: Opisivanje u nastavi usmenog i pismenog izražavanja. Svjetlost. Sarajevo
2. Gudelj-Velaga, Zdenka. 1990. Nastava stvaralačke pismenosti. Školska knjiga. Zagreb
3. Pavličević-Franić, Dunja. 2005. Komunikacijom do gramatike. Alfa. Zagreb
4. Rosandić, Dragutin. 1970. Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti. Školska knjiga. Zagreb
5. Rosandić, Dragutin. 1977. Teme i motivacije za pismeno izražavanje. U: Opisivanje u nastavi usmenog i pismenog izražavanja. Svjetlost. Sarajevo
6. Rosandić, Dragutin. 1996. Raspravljanje u metodičkoj teoriji i praksi. U: Hrvatski u školi – zbornik metodičkih radova. Školska knjiga. Zagreb
7. Rosandić, Dragutin. 2002. Od slova do teksta i metateksta. Profil. Zagreb
8. Silić, Josip. 2006. Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika. Školska knjiga. Zagreb
9. Šverko, Branimir. 2001. Psihologija, udžbenik za gimnazije. Školska knjiga. Zagreb
10. Težak, Stjepko. 1977. Opisivanje kao stilski oblik govornog i pismenog izražavanja. U: Opisivanje u nastavi usmenog i pismenog izražavanja. Svjetlost. Sarajevo
11. Težak, Stjepko. 1996. Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1. Školska knjiga. Zagreb
12. Težak, Stjepko. 1998. Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2. Školska knjiga. Zagreb
13. Visinko, Karol. 2010. Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: Pisanje. Školska knjiga. Zagreb

POPIS IZVORA

1. Internet: http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf
2. Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2006. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb